



TRANSFORMATION D'UN DISPOSITIF D'EVALUATION DES STAGES PROFESSIONNELS : INCLURE LE CERTIFICATIF DANS UN PROCESSUS FORMATIF

Françoise Campanale, Hélène Gondrand

► To cite this version:

Françoise Campanale, Hélène Gondrand. TRANSFORMATION D'UN DISPOSITIF D'EVALUATION DES STAGES PROFESSIONNELS: INCLURE LE CERTIFICATIF DANS UN PROCESSUS FORMATIF. L'évaluation au 21e siècle. Vers de nouvelles formes, modélisations et pratiques de l'évaluation ?, ADMEE-Europe & Université du Luxembourg, Sep 2006, Luxembourg, Luxembourg. hal-01175480

HAL Id: hal-01175480

<https://hal.science/hal-01175480>

Submitted on 9 Sep 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

TRANSFORMATION D'UN DISPOSITIF D'EVALUATION DES STAGES PROFESSIONNELS :

INCLURE LE CERTIFICATIF DANS UN PROCESSUS FORMATIF

Françoise Campanale, IUFM et LSE-UPMF – Grenoble

Hélène Gondrand, IUFM – Grenoble

Mots-clés : stages professionnels, évaluation par compétences, dispositif de régulations et de certification de la formation.

Résumé

L'exigence de professionnalisation du métier d'enseignant amène à considérer les stages professionnels comme des points nodaux dans la formation des enseignants stagiaires. Leurs évaluations déterminent à la fois régulations de la formation et validation certificative. Dans les IUFM, leur organisation vient d'être modifiée pour les professeurs des écoles stagiaires, ce qui amène à repenser le dispositif de leur évaluation. La communication présente le contexte dans lequel intervient cette modification, ainsi que le dispositif en vigueur jusqu'à juin 2006 à l'IUFM de Grenoble pour l'évaluation des stages des professeurs d'écoles stagiaires. L'évolution des conceptions et des pratiques d'évaluation des acquis permet de situer ce dispositif dans une conception où évaluations formative et sommative sont bien distinctes et où la certification se fonde sur l'évaluation des performances. Les caractéristiques de l'évaluation par compétences sont à l'origine des principes qui régissent le nouveau dispositif, mis en chantier pour 2006-2007. Il vise à évaluer, au fil de leur développement, les compétences en construction et à articuler évaluation formative et évaluation certificative, dans un processus de professionnalisation qui ouvre sur la formation continue. Le basculement d'un dispositif à l'autre nécessite l'adhésion des formateurs à cette nouvelle approche, qui les éclaire par ailleurs sur de nouvelles formes d'évaluation dans les classes. Mais, la multiplication des postures qu'ils auront à adopter, les nouveaux outils à construire, l'accentuation de l'importance de l'attitude réflexive des enseignants stagiaires comme des formateurs ne va pas sans poser problème.

En France, la formation professionnelle initiale des enseignants du premier degré fait alterner stages en responsabilité et modules de formation à l'IUFM. L'exigence de professionnalisation du métier d'enseignant (Paquay, Altet, Perrenoud, 1996), le modèle du *praticien réflexif* (Schön, 1994), qui orientent la formation des enseignants dans les IUFM, et le refus de modèles à appliquer que cela implique, font des stages le point nodal de la formation. En effet, les enseignements dispensés à l'IUFM n'ont de sens que s'ils servent de *grilles de lecture de l'expérience* (Perrenoud, 1996)¹, s'ils trouvent écho dans la pratique (Belair, 1996). La conception d'une articulation pratique-théorie-pratique (Altet, 2000) dans laquelle les stages et leur évaluation jouent un rôle central vise à permettre aux stagiaires et aux formateurs de personnaliser la formation. La formation débouche aussi sur la validation et la certification. Quel dispositif d'évaluation des stages mettre en œuvre pour que les *actes de travail*, réalisés en stages, se fassent *actes de formation* (Barbier, 1996), c'est-à-dire pour cette évaluation interagisse avec la formation à l'IUFM et contribue à la construction des compétences professionnelles des enseignants stagiaires ? Comment un dispositif d'évaluation formative peut-il s'articuler avec l'évaluation certificative des compétences professionnelles, dans le cadre de la nouvelle organisation des stages imposée, pour la rentrée scolaire 2006, par le ministère de l'éducation nationale ?

Nous nous appuyons sur l'expérience de l'IUFM de Grenoble, en présentant le contexte des stages, en explicitant les références théoriques qui ont conduit à l'élaboration

¹ Perrenoud, P. (1996). « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants ». In Paquay *et al.*, *Former des enseignants professionnels* (pp. 181-207). Bruxelles : De Boeck.

d'un nouveau dispositif d'évaluation des stages, que pour finir nous décrirons de façon succincte en terminant par les questions à travailler.

1. Un contexte des stages professionnels pour les professeurs des écoles en évolution

1.1 Les IUFM, seuls responsables de la formation professionnelle et de son évaluation.

En France, la formation initiale professionnelle des enseignants est entièrement confiée aux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), par le ministère de l'éducation nationale qui définit à la fois le référentiel de compétences du PE et le cahier des charges de la formation. Il n'y a pas de répartition des rôles, comme dans d'autres branches professionnelle, entre un centre de formation chargé des enseignements théoriques et une entreprise, où se déroule le stage, chargée de l'acquisition de savoir faire et de savoir être (comportements et attitudes relationnelles en situation de travail).

L'évaluation est entièrement de la responsabilité de l'IUFM. Elle se fait en référence à un référentiel de compétences de l'enseignant débutant, joint au cahier des charges de la formation. C'est le directeur de l'IUFM qui prononce la validation de la formation, transmet au Recteur de l'Académie un avis pour déterminer la certification de l'acquisition des compétences nécessaires à l'exercice du métier, et ce dernier alors propose alors la titularisation du stagiaire au ministre. L'évaluation qui fonde validation et certification consiste en un bilan portant sur 3 pôles : le stage en responsabilité, le mémoire professionnel et les enseignements².

1.2 Un référentiel difficile à utiliser

Le « Référentiel des compétences du professeur des écoles stagiaire en fin de formation initiale » date de 1994³. Il énonce 4 catégories de compétences relatives 1) à la polyvalence et maîtrise des savoirs disciplinaires, 2) à la conception, mise en œuvre et analyse de situations d'apprentissage, 3) à la conduite de la classe et à la prise en compte de la diversité des élèves, 4) à la responsabilité éducative et à l'éthique professionnelle. Dans chaque catégorie, les compétences générales sont déclinées en multiples composantes : la compétence « *Concevoir une situation d'apprentissage* » est, par exemple, déclinée en : « *définir un objectif d'apprentissage..., inscrire la situation dans une progression, définir l'activité proposée à l'élève, identifier les obstacles qui peuvent exister, concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage* », etc.).

Ce référentiel de 4 pages est davantage un référentiel du professeur d'école confirmé que du débutant. Peut-il en être autrement d'ailleurs ? En effet, que le PE soit débutant ou confirmé, ces compétences sont nécessairement à mettre en œuvre dans l'exercice du métier en responsabilité. Elles ne peuvent d'ailleurs être considérées comme définitivement acquises dans toutes les situations. Elles sont à développer sans cesse au cours de la carrière.

La forme adoptée par ce référentiel, avec sa présentation en déclinaison de compétences, semble inviter à élaborer une grille avec les composantes transformées en critères à cocher, or bien évidemment les composantes et même les compétences générales se recoupent et sont à combiner dans l'exercice du métier. En outre, l'évaluation perd de son sens si l'on cherche à isoler des compétences ou des composantes de compétences (ex. Quel sens aurait de concevoir une situation d'apprentissage sans en penser en même temps les modalités d'évaluation ?). A fortiori, il serait artificiel (illusoire ?) de vouloir quantifier avec précision des degrés de maîtrise dans les différentes catégories de compétences, compte tenu de la variété des situations de stages dans lesquelles elles peuvent se manifester.

² Circulaire du 4 avril 2002 parue au B.O. n°15 du 11 avril 2002 (F – La validation de la formation) : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/15/default.htm>

³ Cf. Annexe III, BO n° 43 du 24 novembre 1994.

1.3 Un nouveau référentiel en gestation

De plus, un projet de nouveau cahier des charges pour les IUFM, assorti d'un nouveau référentiel, est bien avancé et devrait paraître courant 2007⁴. Il inscrit la formation professionnelle initiale dans la perspective de la formation tout au long de la vie, en l'articulant avec la formation continue à travers la mise en place d'un portefeuille de compétences de l'enseignant. Dans cette optique, l'IUFM devrait, en fin de formation initiale, informer chaque professeur des compétences qu'il lui reste à développer ou à confirmer, en vue de la formation continuée dans le cadre de l'Accompagnement à l'Entrée dans le Métier (AEM). D'ailleurs, le nouveau référentiel (commun aux enseignants du premier, du second degré et aux conseillers d'éducation) est annoncé comme, à la fois, base pour orienter la formation et référence pour l'évaluation des enseignants stagiaires en fin de formation et des néotitulaires en première et deuxième années d'exercice. On y retrouve les grandes lignes du référentiel de 1994, avec un accent toujours fort sur l'organisation des apprentissages et plus affirmé sur l'organisation de situations d'évaluation et la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, sur la dimension éthique et le travail en équipe.

1.4 De nouvelles modalités d'alternance

La formation professionnelle initiale (36 semaines) des professeurs d'écoles stagiaires (PE2) repose sur l'alternance de stages en responsabilité (et en tutelle) et de modules de formation à l'IUFM. Jusqu'en juin 2006, chaque PE2 effectuait 4 stages groupés de 2 ou 3 semaines répartis sur l'année. Depuis la rentrée scolaire 2006⁵, les stages sont de deux types : 1 stage filé d'une journée par semaine dans une même classe d'une même école et 2 stages groupés de trois semaines, à des moments différents de l'année, chacun dans une classe d'un cycle différent de celui du stage filé.

1.5 Un dispositif d'évaluation des stages à modifier

Dans le dispositif d'évaluation des stages des PE2 de l'IUFM de Grenoble, en vigueur jusqu'à fin juin 2006 (Cf. annexe 1), la période formative est distincte du temps de l'évaluation de validation qui pèse lourd dans la décision de certification.

Dans la période formative (l'année moins le dernier mois), les PE2 effectuent 3 stages formatifs, chacun dans un cycle différent de l'école primaire. L'évaluateur, formateur de l'IUFM ou Professeur d'Ecole Maître Formateur (PEMF), est chaque fois différent, mais il fait partie de l'équipe qui intervient dans sa formation. Chaque retour de stage donne lieu à un conseil des formateurs, appelé conseil de formation, qui, au vu des bulletins de visite, propose éventuellement au stagiaire un complément de formation (court stage supplémentaire en pratique accompagnée, module facultatif corps et voix par exemple). La posture dominante des évaluateurs se veut être celle du conseiller (Jorro, 2000) qui aide le stagiaire à analyser les compétences qu'il maîtrise, ses difficultés et à chercher comment les surmonter.

Cette régulation externe rétroactive (Allal, à paraître) est accompagnée par un tuteur qui aide chaque stagiaire à déterminer des choix dans son parcours de formation (dossier de suivi de la formation). Le tuteur, dont la posture oscille du conseiller au consultant (id.), facilite l'autoévaluation, l'interrogation des conceptions implicites qui régissent la pratique. L'action conjuguée du tuteur et des séminaires d'analyse des pratiques contribue à développer une attitude réflexive chez le stagiaire.

⁴ Ce projet prendra en compte le travail de la commission Piétrick : document de février 2006, consultable sur le site du snesup : <http://www.snesup.fr/navigation/general/page.php?ndoc=2274>

⁵ Cf. Circulaire du 11 mai 2006.

Pour assurer une progressivité dans l'évaluation des stages, on constate des essais divers de la part des formateurs : définir en équipes de formateurs des axes d'observation qui évoluent au fil des stages ou faire déterminer par les stagiaires, avant le stage, 2 ou 3 points forts et 2 points faibles à travailler particulièrement, points auxquels s'attachera plus spécifiquement l'évaluation formative.

Enfin, le dernier stage de l'année donne lieu à une évaluation en vue de la validation, réalisée par un formateur de l'IUFM et un PEMF extérieurs à l'équipe qui forme le stagiaire et éventuellement par l'inspecteur de la circonscription où se déroule le stage. A l'issue de la visite, les évaluateurs rédigent un rapport qui précise le contexte d'exercice, se prononce sur le développement des grandes compétences et émet un avis global soit positif ou négatif, en déclinant l'avis positif sur une échelle à 3 degrés (assez favorable / favorable / très favorable).

Ce dispositif, compte tenu de la circulaire ministérielle modifiant l'organisation des stages, n'est plus possible. De plus, si le dispositif est central dans la régulation de la formation, la grande majorité des formateurs n'approuve plus cette rupture entre le formatif et le certificatif. Toutes les informations qu'ils ont pu recueillir au cours de l'année sur la progression du stagiaire n'interviennent pas, sauf en cas de problème, au moment de la validation déterminée par des évaluateurs qui ne connaissent pas le stagiaire. Le stage terminal fait figure d'épreuve à réussir. Deux performances, à l'occasion des deux visites pour la validation peuvent-elles être considérées comme une évaluation des compétences professionnelles ?

2. L'évolution des conceptions et des pratiques dans l'évaluation

Scallon (2004) met en relation l'évolution des pratiques pédagogiques et celle des pratiques d'évaluation. Nous référerons les pratiques d'évaluation aux modèles d'évaluation de Bonniol et Vial (1997). Cette évolution correspond aussi à une évolution dans la hiérarchie des qualités d'une évaluation (De Ketele & Gérard, 2005) ; elle peut nous éclairer sur l'évolution de l'évaluation des stages professionnels, à l'IUFM de Grenoble.

2.1 La logique du contrôle et de la mesure

A la pédagogie par les contenus, conçue dans une finalité de reproduction, correspond le contrôle des connaissances et de leur utilisation pertinente, la mesure des performances avec un seuil quantitatif, en vue de discriminer en fonction des différences individuelles, voire de classer. Tous les élèves/stagiaires suivent le même programme ou itinéraire et il s'agit, pour eux, d'obtenir une note égale ou supérieure à la note signifiant un niveau moyen de performance (10/20). L'idéal premier, que l'on sait vain, de cette pratique d'évaluation est l'objectivité de la mesure, sa fidélité quel que soit l'évaluateur.

Certains formateurs des IUFM sont encore très imprégnés de cet idéal premier, même si leurs pratiques de formation ont changé. Ils abandonnent difficilement la posture du contrôleur (Jorro, 2000).

2.2 La logique de la régulation externe et de l'interprétation critériée de la performance

L'émergence de l'évaluation formative, avec la mise en évidence de l'importance du feed back pour les apprenants et pour la régulation du dispositif d'enseignement, amène la pédagogie de la maîtrise ou la pédagogie par les objectifs avec son exigence de rationalité et sa référence au behaviorisme. Les référentiels déclinent de façon détaillée les objectifs généraux des apprentissages ou des formations. Apparaissent des évaluations qualitatives pratiquant l'interprétation critériée de savoir faire. Les pratiques distinguent évaluation formative en cours d'apprentissage (ou de formation) et évaluation sommative, qui se réduit à un contrôle de performances, devenu analytique, appuyé sur des critères et indicateurs.

L'élève s'exerce, puis prouve qu'il sait faire. La notation a tendance à disparaître à l'école primaire en France au profit d'une appréciation (Acquis / En cours d'acquisition / Non acquis) en regard d'items déclinant de façon détaillée des savoir faire plus que des compétences. Et cela ne va pas sans poser problème à beaucoup d'enseignants au point que souvent existe un double système : appréciations d'acquis et traditionnelle notation chiffrée. Toutefois, on peut dire que le qualitatif est entré dans l'évaluation.

Le souci premier est alors la validité de l'évaluation (La tâche d'évaluation évalue-t-elle bien ce qui est visé ?) et émerge l'importance de la pertinence du feed back et donc de la pertinence des modalités d'évaluation (Permettront-elles de bien identifier ce qui va / ce qui dysfonctionne ?).

Le dispositif d'évaluation des stages des PE2, que nous venons de présenter, avec sa distinction entre stages formatifs et stage de validation, tient de ce modèle de la « gestion des apprentissages » (Bonniol & Vial 1997) pour réguler les apprentissages. Mais, par certains aspects, déjà il le dépasse à travers les modalités de régulation qui mettent en œuvre un questionnement du sens des pratiques et de leur interaction avec les réactions observées chez les élèves, qui touchent le modèle de la « problématique du sens » (*id.*).

2.3. La logique de l'évaluation, au fil de leur développement, des compétences en construction ou le certificatif comme un moment dans le formatif

Des ouvrages récents⁶ posent la question de l'évaluation des compétences des élèves et, ce faisant, éclairent ce terme énigmatique : la compétence (Dolz & Ollagnier, 2000). Rogiers (2004) tente, entre autres, de concilier évaluation des compétences et mesure en quantifiant des indicateurs, Scallon (2004) propose une estimation sur une échelle réduite, assortie d'appréciations. Crahay & Detheux (2005) se demandent si l'entreprise n'est pas impossible.

Ils s'accordent pour rattacher l'approche par les compétences à une pédagogie socioconstructiviste, pédagogie des situations-problèmes, pédagogie de projets. Des différentes définitions du terme « compétence », il ressort l'idée d'une combinaison de savoirs de différents types, d'un « savoir agir » responsable et validé face à des tâches scolaires/des situations professionnelles complexes et événementielles, qui nécessitent de savoir mobiliser des ressources internes et externes (Le Boterf, 2000). Cela se traduit pour des élèves par savoir mobiliser ces deux types de ressources, de façon autonome, savoir déterminer une stratégie afin de résoudre un problème/mener à bien un projet, planifier son action, réguler en cours d'action, et à la fin évaluer les effets de son action, la démarche conduite (Perrenoud, 2001 ; Scallon, 2004 ; Crahay & Detheux, 2005). La compétence permet de faire face, de façon efficace, à une famille de situations de même type, grâce à la construction de schèmes opératoires complexes (Gillet, 1991; Le Boterf, *id.*). Le contexte favorise plus ou moins l'expression de la compétence (Meignant, 2003).

Evaluer le développement de compétences chez les élèves suppose de les placer en situation de réaliser des tâches complexes, une situation « authentique » avec un enjeu social (Bélair, 1999), de leur permettre de s'approprier les critères d'évaluation, d'évaluer autant le produit que la démarche. Cela ne dispense pas de l'apprentissage et de l'évaluation de connaissances et habiletés nécessaires aux compétences, en situations décrochées. Le doute concernant l'évaluation des compétences des élèves vient, d'une part, de la masse d'opérations mentales à effectuer en regard de la capacité limitée de la mémoire de travail et, d'autre part, de l'écart entre la place accordée le plus souvent dans l'enseignement à la

⁶ Nombre d'ouvrages ont traité précédemment de l'évaluation des compétences professionnelles mais surtout de celle des salariés en entreprises ou dans le cadre de la formation continue. Pour cette raison, ce sont plutôt les ouvrages traitant de la formation initiale qui nous ont été utiles.

métacognition, à l'apprentissage de stratégies et de régulations et l'importance de ces démarches en situation de tâche complexe (Crahay & Detheux, *id.*). Complexité pour l'élève et complexité pour l'enseignant !

L'évaluation des compétences est surtout qualitative. Elle nécessite une interactivité entre évalué et évaluateur, l'implication de l'apprenant dans l'évaluation.

Elle se traduit par un bilan fondé sur les résultats des évaluations ponctuelles qui formulent des appréciations en regard de critères explicités, utilisent éventuellement des échelles descriptives d'appréciation (Bélair, *id.* ; Scallon, *id.*). L'observation des comportements qui se stabilisent au fil des réalisations prime sur une évaluation détaillée de l'activité et de son efficacité ponctuelle. Au-delà des évaluations ponctuelles, le bilan se prononce sur les compétences développées et sur l'histoire de leur développement (Scallon, *id.*). Il s'agit d'établir des profils en évolution. C'est alors la pertinence de l'évaluation qui prime sur sa validité et sa fidélité (De Ketele & Gérard, 2005). L'évaluation des compétences réhabilite le jugement de l'expert, explicité en regard d'un référentiel. L'objectivité n'est plus dépendante de la précision des outils mais de la dimension plurielle de l'évaluation (deux experts valent mieux qu'un !). Toutefois, organiser les situations d'apprentissage, observer et choisir les informations nécessaires pour suivre l'évolution des compétences, mettre en place des régulations efficaces, tout cela à la fois risque de déborder aussi des capacités de travail de l'enseignant. Il peut préférer par nécessité d'économie la régulation *on line* des apprentissages à l'évaluation des compétences, d'ailleurs non dénuée du risque de dérive techniciste que provoque la plupart du temps une nouvelle approche. D'où la nécessité du travail en équipes des enseignants et de tâches assez longues à réaliser par les élèves (ce qui laisse du temps pour l'observation), du travail en groupes dans lesquels peuvent déjà se produire des régulations sans que nécessairement l'enseignant intervienne, de situations d'évaluation mutuelle (Allal, 1999 ; Campanale, 2003).

Au niveau des professeurs stagiaires, on retient de cette brève présentation de l'évaluation des compétences, outre que c'est dans l'action (en exercice du métier) que l'on peut inférer des compétences, 4 caractéristiques :

- C'est un processus continu dans lequel l'évaluation certificative n'est qu'un arrêt sur image, fixant très provisoirement un profil engageant, à partir de l'amont, un itinéraire aval de formation.
- Une évidence de *bon sens* s'impose alors : les évaluateurs les mieux à même d'évaluer le développement des compétences des enseignants stagiaires sont ceux qui les côtoient et dialoguent avec eux sur une longue période, qui peuvent observer leur évolution, autrement dit leurs formateurs et non des évaluateurs extérieurs. « Fondées sur les *mêmes données*, mais utilisées dans des postures et à des fins différentes » (Perrenoud, 2001, p.5), évaluations formative et certificative peuvent alors s'articuler.
- Compte tenu de la variété des situations de stages, l'évaluation en vue de la certification vise prioritairement à fonder une décision pertinente, en montrant que le stagiaire maîtrise suffisamment les compétences minimales requises (De Ketele & Gérard, 2005) pour exercer le métier. Cela signifie identifier ces compétences minimales, sans renoncer pour autant à apprécier les autres qui se manifestent.
- Les capacités d'analyse de la situation et de ses stratégies sont aussi importantes à évaluer que les performances en stage, qui peuvent ponctuellement s'avérer décevantes, par défaut occasionnel d'efficacité.

3. Le nouveau dispositif de l'IUFM de Grenoble

Le schéma en annexe présente la nouvelle organisation des stages en responsabilité, qui renforce le temps de présence sur le terrain des stagiaires : un stage filé d'une journée par

semaine sur quasiment toute la durée de l'année scolaire dans une classe – cycle - et deux stages en responsabilité de 3 semaines chacun dans les deux autres cycles de l'école primaire. Cette modification introduit une logique d'évaluation différente puisqu'elle remet en cause la distinction entre « stages formatifs » et « stage terminal support de validation », et par là même pose la question du positionnement des formateurs/évaluateurs. Elle oblige à basculer d'une évaluation sommative appréciant un « état final » à une évaluation au fil du développement des compétences en construction.

3.1 Ses principes

La formation professionnelle des professeurs des écoles stagiaires est organisée pour articuler étroitement les pratiques en stage (filé, groupés, en tutelle) et les apports des modules de formation. Elle ancre fortement la professionnalisation dans l'analyse des pratiques : pratiques observées lors des visites, analysées lors des entretiens ou des séminaires d'analyse des pratiques, décrites et théorisées en modules. Les stagiaires sont fortement impliqués dans les choix de leur itinéraire de formation et dans la construction de leurs compétences professionnelles à travers l'interaction mise en œuvre pour l'élaboration du dossier de suivi de formation.

Une équipe de formateurs fixe prend en charge la formation, le tutorat, les visites et l'évaluation pour une section de 25 à 30 PE2. Le tuteur ne fait pas de visite en stage à son tuteur.

L'évaluation du volet « stages » prend en compte les trois stages dans leur dynamique, ce qui suppose un repérage des besoins⁷ et un suivi de l'évolution des compétences professionnelles du stagiaire au cours de l'année. Au cours des différents stages, l'évaluation est formative et cette dimension se traduit dans les entretiens et bulletins de visite. L'évaluateur cherche à repérer des éléments de compétences stables et ceux qui sont prioritairement à renforcer, à la fois à travers ce qu'il observe en classe et au cours de l'entretien.

L'équipe de formateurs, réunie en conseil de formation, fait régulièrement le point sur les besoins de formation des stagiaires, sur les remédiations ou les aides individuelles à proposer (stages en tutelles, modules spécifiques), sur les régulations de la formation à mettre en place au niveau des modules. Le PE2 reçoit un feed back. En fin d'année, ces bilans intermédiaires débouchent sur un bilan final des compétences observées dans des contextes d'exercice variés (type d'écoles, cycles, ...) et de celles à travailler ultérieurement en formation continuée⁸. Le bilan final établi par l'IUFM à l'issue de la formation professionnelle initiale est assorti d'un avis positif ou négatif.

L'évaluation des stages vise ainsi à la fois une régulation de la formation au niveau de la section de PE2, une régulation individuelle du parcours de chaque stagiaire, et à fonder l'avis final avec ses préconisations pour la formation continuée.

3.2 Ses modalités

L'ensemble des formateurs de l'IUFM, à partir du référentiel ministériel, détermine un référentiel minimal, qui sert de référence aux évaluations intermédiaires et au rapport d'évaluation finale.

Chaque PE reçoit 5 visites au cours de l'année. Selon les cas, le nombre de visite par stagiaire peut varier afin de prendre en compte les situations qui nécessitent un suivi

⁷ Ce repérage des besoins est d'ailleurs inscrit dans le projet du nouveau cahier des charges des IUFM.

⁸ Les nouveaux titulaires du 1^{er} et du 2^d degré bénéficient, en effet, depuis 2003-2004, au cours des deux premières années d'exercice, de 2 à 3 semaines de formation continuée, le plus souvent réparties sur l'année. Ce dispositif, baptisé Accompagnement à l'Entrée dans le Métier (AEM), a été mis en place par la circulaire n°2001-150 du 27-7-2001, parue dans le Bulletin Officiel du ministère de l'Education Nationale et du ministère de la Recherche n°32 du 6 septembre 2001.

particulier. Un travail sur le référentiel de compétences, mené conjointement par le stagiaire et les formateurs visiteurs, permet d'identifier, au fil des visites de stage, les compétences professionnelles maîtrisées par le stagiaire. Chaque visite donne lieu à la rédaction d'un bulletin s'appuyant sur le référentiel minimal.

Le stagiaire a connaissance du bulletin de visite, du bilan intermédiaire du conseil de formation et en discute avec son tuteur.

En fin d'année, le conseil de formation dresse le bilan des stages en responsabilité (filé+groupés) : au vu des différents bulletins de visite, il rédige un rapport précisant les compétences construites, décrivant l'évolution du stagiaire, et propose un avis (positif ou négatif). L'avis négatif est justifié par ce qui, d'un commun accord, est jugé non acceptable de la part d'un enseignant, fonctionnaire du service public d'éducation : ne pas assurer la sécurité physique et morale des élèves, déroger aux règles de la déontologie et du respect des personnes, ne pas préparer les situations d'apprentissage, rejeter systématiquement les conseils des formateurs, ne pas évaluer le travail des élèves, renoncer à différencier, marginaliser les élèves différents,...

3.3 Les questions à approfondir

- Quels usages du référentiel ?

Comment faire du référentiel un outil de formation lors des visites et à l'IUFM et non un outil de contrôle qui comptabilise au fil des visites les compétences construites et celles à renforcer pour établir l'évaluation sommative terminale ? Autrement dit, comment éviter de faire du référentiel minimal, complété d'indicateurs prédéterminés, un outil de contrôle pour conformer et non un outil d'évaluation au service de régulations externes et internes de la formation ?

Au début de l'année, les formateurs proposent un travail sur le référentiel ministériel et le référentiel minimal commun. Le but est de permettre aux stagiaires de prendre conscience de la complexité du métier de PE, de pointer ce qu'ils pensent savoir déjà faire, d'exprimer des besoins de formation, qui seront pris en compte dans la régulation des modules de formation et dans les conseils donnés sur les choix d'itinéraire.

Mais, quelle progression peut être envisagée ensuite au niveau du développement des compétences ? La marge de manœuvre est étroite dans la mesure où les PE en responsabilité dans les classes sont d'emblée confrontés à la complexité du métier et doivent mettre en œuvre la plupart des compétences du référentiel. Aussi, c'est la façon dont le PE mettra en œuvre les compétences qui va varier selon des situations de stages rencontrées et s'enrichir au fil de la construction de sa pratique. Les formateurs, que ce soit au cours de la préparation des stages, de l'entretien formatif lors d'une visite, de l'analyse a posteriori de la pratique, suscitent la réflexion des stagiaires sur la façon dont ils traduisent les gestes du métier en gestes professionnels qui leur sont propres en fonction de la situation dans laquelle ils s'exercent (Jorro, 2002). C'est par une démarche de co-évaluation que les formateurs pourront aider les stagiaires à identifier les indicateurs révélateurs de telle ou telle compétence en fonction de la situation dans laquelle elle a été requise. Toutefois, à partir du référentiel minimal, les formateurs peuvent s'entendre sur les compétences prioritaires à observer au fil de l'année en fonction du cycle de classes et sur des indicateurs sensibles relatifs à des critères de réussite des tâches-clés de l'enseignant.

En fin d'année, le bilan terminal des compétences observées en stages, à défaut de pouvoir les mesurer, les mentionnera en les associant aux caractéristiques des situations dans lesquelles elles ont été observées.

- Comment engager le PE2 dans une *réelle* démarche d'autoévaluation ?

Au cours de l'année de PE2, les stagiaires vivent une transformation identitaire radicale en passant du statut d'étudiant à celui d'enseignant. Inciter le stagiaire à entrer dans un processus

d'autoévaluation (Campanale, 1997), c'est l'aider à s'engager dans une dynamique, à mobiliser de multiples référents pour concevoir, mettre en œuvre et évaluer les situations de classe, à se construire un répertoire de pratiques structuré (Gondrand & Pierrard, 2001 ; Gondrand, 2004). Il s'agit tout autant d'éviter les effets *caméléon* (Paquay, 1994) (« je me conforme à ce qu'on attend de moi, et ensuite je ferai bien comme je voudrai »), que les effets de dépendance (« dites-moi si/que c'est bien ! ») ou de démotivation. Cette démarche d'autoévaluation est d'autant plus nécessaire que le stagiaire pourrait se sentir enfermé dans ce suivi « rapproché » et qu'il s'agit de lui préserver un espace de liberté où son expression soit entendue. L'autoévaluation se traduira dans un dossier de suivi de sa formation que le stagiaire élabore avec son tuteur et qui est communiqué au conseil de formation.

Conclusion : entre continuité et rupture, sens du basculement

Même s'il conserve les modalités de régulations de la formation du dispositif précédent, le nouveau dispositif marque une rupture dans l'évaluation des compétences professionnelles des PE. Il se traduit par un renoncement à une évaluation en termes de mesure d'écart entre compétences observées et compétences figurant dans le référentiel complet, en fonction d'indicateurs préétablis et stables, un renoncement à l'établissement d'une estimation graduée de développement des compétences au profit d'un bilan global débouchant sur un avis positif ou négatif. Ce nouveau dispositif fait basculer l'évaluation d'une logique de contrôle, dont l'objectivité est censée être garantie par l'extériorité de l'évaluateur, et d'une logique d'administration de la preuve, appuyée sur outils dont on reconnaissait le défaut de fidélité, à une évaluation qui réhabilite le jugement du formateur. Il pose avec acuité la question de la nature de l'entretien, de la forme du bulletin de visite et de la forme du rapport final. La subjectivité inévitable des jugements est compensée par la pluralité des évaluateurs au sein de la même équipe. C'est la pertinence de l'évaluation, appuyée sur la connaissance du stagiaire et l'interactivité avec lui, qui prime pour dessiner un profil de développement des compétences. Les explicitations de démarches, qui peuvent témoigner de schèmes opératoires efficaces, sont aussi importantes que les performances (un stagiaire peut rater une séance, mais pouvoir dire comment il aurait dû faire, ce qui signifie qu'il sera capable de réguler sa pratique et que la compétence est construite, même si elle ne s'est pas traduite sur le moment par une action efficace). L'avis prononcé en fin de formation est davantage de l'ordre du pronostic favorable que de la preuve incontestable (ce qui d'ailleurs était déjà le cas dans les dispositifs précédents). Le rapport final d'évaluation avec son avis (positif ou négatif) est destiné à éclairer la décision de validation de la formation et celle de certification, tout en engageant déjà les objets de la formation continuée. L'articulation de l'évaluation des stages avec les évaluations des deux autres volets (mémoire professionnel et enseignements) reste une question à travailler.

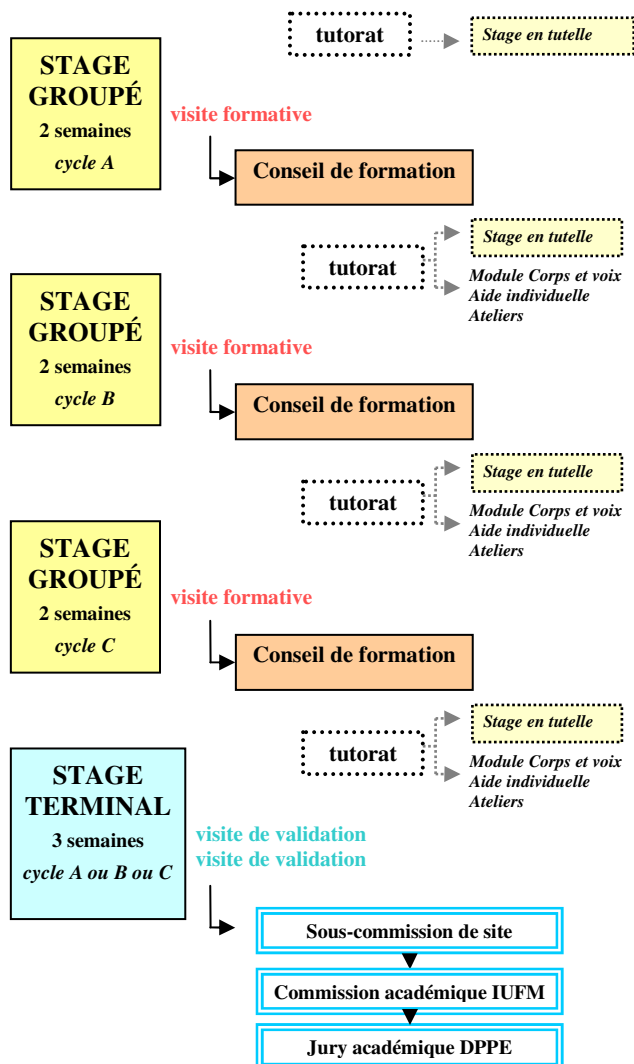
La certification, dans ce contexte, s'appuie sur une évaluation prédictive. Elle est un moment-clé dans le parcours de professionnalisation, une étape incontournable, mais une étape seulement. Les équipes de formateurs ont, dans ce nouveau dispositif, une responsabilité et une charge de travail accrues : sauront-ils et pourront-ils les assumer ? L'enjeu est la professionnalisation : préparer les enseignants stagiaires à assumer, en l'assumant soi-même en tant que formateur, l'incertitude inhérente à l'évaluation dans des situations complexes à forte charge d'imprévus.

La mise en œuvre de ce nouveau dispositif sera à étudier et évaluer, à la fois pour le réguler en fonction des textes ministériels à paraître, pour le faire évoluer en fonction des difficultés rencontrées et pour saisir les effets induits sur les modalités de formation. C'est ce que nous nous proposons de faire pour une prochaine communication.

Références

- Allal, L. (à paraître). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Ed.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noël, *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 35-56). Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et Formation*, n° 30, 25-41.
- Barbier, J.M. (1996). Introduction. In J.M. Barbier (sous la dir. de), *Savoirs théoriques et Savoirs d'action* (pp. 1-17). Paris : Presses Universitaires de France
- Bélair, L. M. (1996). La formation à la complexité du métier de l'enseignant. In Paquay *et al.*, *Former des enseignants professionnels* (pp. 63-75). Bruxelles : De Boeck.
- Bélair, L. M. (1999). *L'évaluation dans l'école, nouvelles pratiques*. Paris : ESF Editeur.
- Bonniol, J.J. & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation – Textes fondateurs avec commentaires*. Paris-Bruxelles : De Boeck.
- Campanale, F. (1997). Autoévaluation et transformation de pratiques pédagogiques. *Mesure et évaluation en éducation*, Vol. 20 (n°1), 1-24.
- Campanale, F. (2003). L'évaluation mutuelle interrogée par les principes d'efficacité et d'équité. *Actes du colloque international de l'Admée-Europe « Evaluation entre efficacité et équité »*, Université de Liège, 4-6 septembre, *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, n°s 15 et 16, cdrom, pp. 251-262.
- Crahay, M. & Detheux M. (2005). L'évaluation des compétences, une entreprise impossible ? *Mesure et Evaluation en Education*, 2005, Vol. 28 (n°1), 57-78.
- De Ketele, J.M. & Gérard, F.M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et Evaluation en Education*, 2005, Vol. 28 (n°3), 1-26.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (Eds) (2000). *L'énigme de la compétence en éducation*. Paris-Bruxelles : De Boeck
- Gillet, P. (1991). *Construire la formation : Outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris : ESF.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation : des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Gondrand, H. & Pierrard, A. (2001). *Contribution à la réflexion sur la professionnalisation des enseignants du premier degré en formation initiale. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation*. Université Lyon II - Louis Lumière.
- Gondrand, H. (2004). La mémoire des pratiques : son rôle dans la construction de la professionnalité des professeurs d'école en formation initiale. *Recherche et Formation*, n°47, 127-140.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'organisation.
- Meignan, A. (2003). *Manager la formation*. Rueil-Malmaison : Editions Liaisons.
- Paquay, L. (1994). Prescrire l'auto-évaluation? Oui, mais... ! *Bulletin de l'Admée*, n°94/2 – octobre.
- Perrenoud, P. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. in L. Paquay *et al.*, *Former des enseignants professionnels* (pp. 181-207). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? *Formation professionnelle suisse*, n° 4, 25-28. Article accessible à l'adresse suivante : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/evaluation.html#A2001-2005]
- Rogiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation – Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles : De Boeck.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Editions Logiques.

Dispositif d'évaluation des stages PE2 - 2005/2006



Dispositif d'évaluation des stages PE2 - 2006/2007

